

# ¿Pero tú no ves que estoy en la playa surfeando?

LAS VOCES DE CINCO NIÑOS PREESCOLARES  
DE PUERTO RICO EN TORNO A SU VISIÓN DEL  
JUEGO EN EL AMBIENTE EDUCATIVO

*Lucy A. Torrech San Inocencio, Ed. D.*

Escuela de Ecología Familiar

Facultad de Educación Eugenio María de Hostos

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

lucy\_torrech@yahoo.com

## RESUMEN

El propósito de esta investigación *con* niños es darles voz a cinco preescolares que viven en Puerto Rico, con el fin de descubrir qué significa, para ellos, *jugar* y cómo juegan en su ambiente educativo. El trabajo se fundamenta en la visión posmodernista del niño y en la nueva sociología de la niñez. El estudio de caso múltiple facilitó conocer los puntos de vista de los participantes. Los niños dirigieron el estudio a través de los retratos que tomaron y las conversaciones que desarrollaron durante una visita guiada, al observar sus fotos en la computadora y en un libro, y al dibujar su área favorita. Mediante las conversaciones, se descubre que, para ellos, jugar en el salón implica participar en un proceso social que les brinda una fuente de posibilidades, al involucrarse en un acto creativo y reflexivo que les facilita la construcción de conocimiento.

**Palabras clave:** educación en Puerto Rico, investigación con niños preescolares, juego en el ambiente educativo, voces de los niños

## ABSTRACT

The purpose of this research *with* children is to give voice to five preschoolers living in Puerto Rico, in order to discover what *play* means for them and

how they play in their educational environment. The work is based on the postmodern view of children and the new sociology of childhood. The multiple case study allows the researcher to ascertain the participants' points of view. The children directed the study through the pictures they took and the conversations that developed during a guided tour, as they observed the photographs on a computer and in a book, and through the drawings of their favorite play center. For the five preschoolers, to play in the classroom meant to participate in a social process that allow them a source of possibilities to engage in a creative and reflexive act that facilitates them the construction of knowledge.

**Keywords:** children's voice, education in Puerto Rico, play in the educational environment, research with preschool children

## ■ Introducción

“¿Pero tú no ves que estoy en la playa surfеando?” verbalizó Juan al observar la foto que tomó del área dramática durante la visita guiada. Luego, añadió: “Yo surfеo en esta orilla. Esto es la ventana. Yo salgo, y la puerta está allá. Esta es la puerta [señala el espejo en la foto]”.



*Figura 1.* Foto que Juan tomó del área drámática

Las palabras de Juan capturan la esencia de esta investigación: la urgencia de escuchar las voces de los niños preescolares (para nuestro propósito, cinco preescolares que viven en Puerto Rico) a fin de conocer y comprender qué implica para ellos jugar en su ambiente educativo. La explicación de cómo Juan juega en el área dramática ejemplariza la importancia de incluir, en las investigaciones, la voz de los niños, tal y como las verbalizan.

Esta investigación *con* niños, que se fundamenta en la visión posmodernista del niño y en la nueva sociología de la niñez, responde al llamado de Pascal y Bertram (2009), quienes señalan la necesidad de incluir sus voces en las investigaciones, tal y como las expresan, en lugar de como el adulto las interpreta. Urge, de acuerdo a estos autores, abrir los ojos, los oídos y la mente a las voces de los niños para convertirnos en expertos que escuchan activamente. Escuchar implica darles estatus, al reconocer sus derechos a ser escuchados y a tomar con seriedad sus puntos de vista y experiencias. Harcourt y Einarsdottir (2011) amplían esta idea al indicar que estas investigaciones facilitan conocer sus perspectivas, visiones y opiniones.

Como profesora universitaria, considero que llevar a cabo una investigación para conocer la visión del niño sobre el juego en el ambiente educativo profundiza su papel en la educación preescolar y enriquece la preparación de maestros en este campo. Sandberg y Heden (2011) explican que la visión del maestro sobre el juego responde a sus fundamentos pedagógicos y se refleja en el lugar que le otorga en el proceso educativo. Asimismo, Formosinho y Barros Araújo (2006) destacan la contribución que los niños pueden ofrecer sobre los temas que, directa o indirectamente, afectan sus vidas cuando se reconoce el conocimiento que poseen. Además, acentúan que escuchar sus opiniones puede transformar la educación.

Pramling Samuelsson y Johansson (2006) señalan que el interés en el juego del niño como fenómeno es una concepción de los tiempos modernos y responde al reconocimiento de la niñez como una etapa en sí misma, con características propias, distinta a otros periodos de la vida. Las autoras matizan la importancia de encontrar formas nuevas de mirar el juego porque este constituye un aspecto esencial en la vida de los niños. Destacan, a su vez, que

el juego y el aprendizaje se benefician uno del otro porque ambos brindan las experiencias a través de las cuales el niño crea el significado de su entorno.

Por su parte, Bae (2010) afirma que las investigaciones brindan evidencia empírica que apoya el argumento que el juego provee la oportunidad para que el niño exprese sus puntos de vista. Sin embargo, Cheng y Johnson (2010) revelan que, en la gran mayoría de los estudios, predomina una visión instrumental del juego, en lugar de algo que pertenece a los niños. Vickerius y Sandberg (2006) comentan la necesidad de conocer cómo los niños definen el juego y cuáles son los factores que consideran importantes, mientras que Rogers y Evans (2006) indican que las investigaciones sobre el juego, desde la perspectiva del niño, son escasas.

Las preguntas de investigación que dirigieron este estudio fueron las siguientes: ¿Cuál es la visión que tienen cinco niños preescolares que viven en Puerto Rico del juego en su ambiente educativo? ¿Cómo juegan estos preescolares en su ambiente educativo?

### Perspectiva posmodernista del niño y la nueva sociología de la niñez

Dahlberg, Moss y Pence (2007) plantean que la perspectiva posmodernista provee un marco teórico para comprender a la niñez temprana. Estos entienden que, en lugar de un niño universal, existen muchos niños viviendo realidades particulares en contextos diferentes. Los autores explican que la visión posmodernista no conceptualiza el conocimiento como la acumulación y reproducción de datos, sino como una perspectiva de respuesta abierta de aprendizaje que no es lineal, aislada, sino que brinda a los niños la oportunidad de utilizar su creatividad, curiosidad, experimentar, asumir responsabilidad y, sobre todo, tomar decisiones en torno a lo que concierne a su vida y su futuro. Añaden que, en lugar de propiciar una educación “centrada en la niñez” que implica una visión de corte modernista y universal, los educadores deben preguntarse cómo es ese niño en particular para, luego de conocerlo, centralizar la educación en torno a este. Einarsdottir (2005) indica que, según la perspectiva posmodernista, los niños son seres competentes, expertos en sus propias vidas, poseedores de conocimientos y miembros influyentes de la sociedad.

En cuanto a la nueva sociología de la niñez, Mayall (2002) explica que el paradigma otorga gran importancia a la participación de los niños en la construcción de sus experiencias cotidianas y su conocimiento; se interesa en el momento presente que viven los niños, en conocer los aspectos que los unen y distinguen como grupo social, y en descubrir cómo se relacionan con los adultos en su vida cotidiana. Finaliza declarando que la nueva sociología de la niñez documenta las vivencias de los niños al registrar y discutir las experiencias que expresan, así como al manifestar preocupación sobre la calidad de la niñez.

Dahlberg, Moss y Pence (2007) señalan que, de acuerdo al paradigma, los niños tienen un sitio independiente y reconocido en la sociedad. Esto es así porque, en lugar de considerar la niñez como una etapa preparatoria, se reconoce como un componente de la estructura social por derecho propio, al ser una etapa del curso de la vida. Prout y James (2002) amplían esta visión y señalan que la inmadurez de la niñez es un factor biológico, mientras que el carácter cultural la convierte en una construcción social, que se construye y se re-construye por los niños y para los niños. Estos autores expresan que la nueva sociología de la niñez rechaza el concepto de desarrollo del niño como un recorrido de etapas predeterminadas que lo llevan eventualmente a lograr una competencia lógica y llegar a la racionalidad adulta. En su esquema conceptual, los niños son seres marginados que aguardan el pasadizo temporal que lo llevará, por medio de la adquisición de las destrezas cognitivas, al mundo social del adulto. Asimismo, indican que la niñez es una construcción social e históricamente cambiante, y, por lo tanto, los contextos particular, temporal y espacial afectan todos los aspectos relacionados a los niños.

### ■ Investigaciones *con* niños

La perspectiva posmodernista y a la nueva sociología transformaron las investigaciones que involucran a los niños, dando paso al concepto de *investigación con niños*. De acuerdo a Woodhead (2002), la nueva sociología de la niñez se extiende a la investigación, cambiando así el concepto de niño como “objeto de estudio” a uno de “partícipe en el estudio”. Esto es así porque, en una investigación *con* niños, estos se conceptualizan como competentes y

capaces de aportar información valiosa acerca de sus vidas (Clark & Moss, 2005; Mayall, 2008). Hendrick (2008) explica que las investigaciones que no reconocen las voces de los niños, pues los conceptualizan como entes pasivos a la sombra de los adultos, los excluyen de la historia. Para este autor, una interpretación histórica objetiva requiere incluir la perspectiva de los niños porque son un grupo social con características propias; de otra forma, se les negaría su posición como actores sociales forjando historia. La participación de los niños como “sujetos” que pueden hablar por derecho propio en las investigaciones, en lugar de “objetos de estudio”, transforma los temas y metodologías utilizadas (Alderson, 2008). Christensen y James (2008) enfatizan la necesidad de utilizar estrategias apropiadas al llevar a cabo estudios “con los niños”. Estos recomiendan el uso de medios visuales porque despiertan el interés y entusiasmo del niño en el tema de investigación y, por lo tanto, facilita su participación activa. Clark y Moss (2005) sugieren que los niños tomen fotografías, dirijan visitas guiadas, confeccionen mapas, modelen figuras, dibujen, realicen entrevistas a otros niños, dramaticen y manejen títeres, entre otras.

## ■ Metodología

Mi investigación *con* niños fue de carácter cualitativo porque, como indica Merriam (1998), la investigación cualitativa permite comprender el fenómeno de estudio desde la perspectiva del participante. Los resultados se presentan en una descripción, y para apoyarlos se exponen las palabras de los participantes, las citas directas de documentos, los retratos y vídeos.

El diseño de la investigación fue un estudio de caso múltiple, que permitió escuchar las voces de los niños. Yin (2003) afirma que, en este tipo de trabajo, “escuchar” implica recibir información a través de múltiples estrategias y recopilarla sin sesgo. La pertinencia de los estudios de caso es que ponen de manifiesto los puntos de vista de los participantes. Por esta razón, el diseño focaliza en la unicidad, en la particularidad, y no en la generalización.

Los participantes fueron cinco preescolares, tres niños y dos niñas, que recibían servicios educativos en una escuela adscrita a una universidad del área metropolitana al norte de Puerto Rico. La participación fue voluntaria, todos los padres del salón recibieron

una carta invitando a sus hijos a formar parte del estudio. Si así lo deseaban, debían indicarlo en el blanco provisto en la misma carta, recortarlo y entregarlo a la investigadora. La carta explicaba que se seleccionarían al azar cinco niños entre las hojas devueltas. Los padres firmaron el permiso de sus hijos, y los niños firmaron el asentimiento.

### Estrategias para recopilar la información

Las estrategias para recopilar la información fueron: la observación participante; el diario de campo del investigador; las fotografías que tomaron los niños durante la visita guiada, en la que retrataron el ambiente educativo cuando no habían otros niños ni maestros presentes y en la cual se grabó la conversación en cinta de audio; las conversaciones con los niños, en las que estos comentaron sobre las fotos que tomaron; las conversaciones con los niños mientras observaban el libro que incluía las fotografías, y los dibujos que realizaron para representar su área de juego favorita. Todas las conversaciones se grabaron en cinta de audio. El diario de campo del investigador se utilizó todo el tiempo, y la recopilación de información se realizó por un periodo de tres meses.

### ■ Procedimiento

#### Fase I: Observación participante

Por cinco días, llevé a cabo las observaciones participantes en el centro, las cuales se realizaron durante la hora que comprendió el periodo de juego iniciado por el niño en la rutina diaria. Durante la observación participante tuve en mente las preguntas sugeridas por Clark y Moss (2005): ¿qué significa estar aquí? y ¿tú me estás escuchando? Según dichos autores, estas facilitan hacer visibles las experiencias de los niños en su centro preescolar.

#### Fase II: Visita guiada y fotografías tomadas por los niños

A cada niño le entregué una cámara fotográfica digital, le expliqué cómo funcionaba y lo invité a llevar a cabo una visita guiada por su salón mientras lo retrataba. Clark y Moss (2005) puntualizan que los niños, cuando caminan por su ambiente educativo y dirigen la visita guiada, expresan con mayor facilidad sus opiniones en

torno a sus experiencias en los centros preescolares. Por su parte, Stephenson (2009) indica que los niños disfrutaban tomar fotos con cámaras digitales porque les permite ver las imágenes inmediatamente. La estrategia de recopilación de información que utiliza la cámara responde a los parámetros de investigación *con* niños, ya que son ellos quienes la dirigen y, según indica Einarsdottir (2005), responde también a sus intereses.

Mi experiencia de muchos años trabajando con niños preescolares me ha demostrado que los objetos y lugares evocan en los niños recuerdos que activan su expresión en torno a las personas que les son significativas. Cada uno de los niños que participaba en el estudio realizó la visita guiada en un día en específico; dicha visita duró media hora aproximadamente.

#### Fase III: Conversación en torno a las fotos

Luego de la visita guiada, me reuní individualmente con cada niño en su salón, mientras los otros estaban en el área exterior, de acuerdo a la rutina diaria. Esto permitía un diálogo sin interrupciones. Durante la reunión, los niños observaron sus fotos en la computadora de la investigadora y hablaron sobre ellas, explicando por qué las tomaron. Pascal y Bertram (2009) explican que escuchar amerita proveer un ambiente donde el niño se sienta seguro, poderoso y en confianza, donde tenga el tiempo y espacio para expresarse de la forma que se ajuste a sus particularidades. Las conversaciones con cada niño se grabaron en cinta de audio.

La estrategia de conversar acerca de las fotos aportó información valiosa que, de otro modo, sería limitada si solo se analizara la imagen sin el comentario del niño (Einarsdottir, 2005). Stephenson (2009) señala que los niños conversan con los adultos que desean escucharlos. Pascal y Bertram (2009) indican que escuchar es un proceso activo de recibir, interpretar y responder. Involucra utilizar todos los sentidos, las emociones y reconocer la gama amplia que el niño utiliza para comunicarse, que no necesariamente se limita al lenguaje hablado.

#### Fase IV: Entrega del libro de fotos y realización de un dibujo

En esta última fase, volví a reunirme de manera individual con cada niño en su salón; este encuentro también se grabó en cinta de audio. En la reunión, le entregué un libro con todas las fotos

que tomó. Mientras observaban el libro, escuché atentamente sus comentarios, y de acuerdo a ellos formulé preguntas abiertas para propiciar la conversación. Luego, los invité a realizar un dibujo que representara su área de juego preferida. Einarsdottir, Dockett y Perry (2009) indican que el dibujo es una estrategia de recopilar información que demuestra la competencia comunicativa del niño y su capacidad para reflexionar sobre aquello que es importante para él.

### ■ Análisis de la información recopilada

El análisis de la información recopilada siguió las recomendaciones de Wolcott (1994), que involucran tres componentes: la descripción, el análisis y la interpretación. Inicié el proceso de análisis estudiando las notas de mi diario y las transcripciones de las cintas de audio que revelaban la voz de cada niño mientras dirigía la visita guiada, conversaba sobre las fotografías tomadas, observaba el libro y realizaba el dibujo. Durante ese proceso, tuve en cuenta las preguntas sugeridas por Clark y Moss (2005): ¿qué significa, para el niño, estar en su ambiente educativo? y, “¿tú, me estás escuchando?”.

Este análisis facilitó identificar y agrupar las categorías recurrentes que surgieron de las voces de los niños. Estas, por lo tanto, no estaban previamente establecidas porque, precisamente, el propósito del estudio era escuchar y descubrir qué decía el niño. Basándome en dichas categorías, inicié el proceso de la descripción y seleccioné las expresiones que respondían a los intereses de esta investigación. Basado en el modelo de Wolcott (1994) y fundamentándome en la descripción, identifiqué los patrones o expresiones que se repetían con cierta frecuencia a lo largo de las transcripciones. En este paso, la información se transformó en significado al presentar la pertinencia de los resultados.

### ■ Resultados y discusión

Esta investigación coincide con lo expresado por Pramling-Samuelsson y Johnsson (2006), en cuanto a que, para el niño, el juego contiene tanto el objeto (qué juega), como el acto (cómo juega). Por tal razón, la siguiente discusión relacionará las preguntas de investigación —¿cuál es la visión que tienen los niños

preescolares que viven en el área metropolitana al norte de Puerto Rico del juego en su ambiente educativo? y ¿cómo juega este niño preescolar en su ambiente educativo?— con las categorías: fuente de posibilidades, proceso social, acto creativo y oportunidad reflexiva.

#### Fuente de posibilidades

La visión de los niños sobre lo que constituye “jugar en el ambiente educativo” implica interactuar en sus áreas de aprendizaje preferidas. En este estudio, esas áreas fueron la dramática, la biblioteca, la de bloques y la de ciencia. Los temas que los niños desarrollaban, el qué y cómo jugaban en estas áreas, les permitía explorar el significado de su mundo. Para una de las niñas, su área favorita le ofrecía la oportunidad de representar múltiples papeles. Por ejemplo, podía llevar a cabo labores cotidianas de un hogar: “me gusta limpiar, cocinar y vestirme; cocinar bizcocho de chocolate”. También, tenía la posibilidad de representar un astronauta y viajar “a todos los planetas con mis compañeros”; jugar a ser una veterinaria para “curar a los animales”; ser una corredora cuando, como indica, “yo me pongo estos tenis para... para ser corredora”, o “ser una pirata [y] pongo la plancha para que los malos se caigan al agua”. Para otro de los niños, en el área dramática podía “calentar ahí la comida” o representar a un policía, aunque esto implicara transformar el disfraz para que respondiera a sus creencias:

Me gusta hacerlo como de policía. El que tiene corto [las mangas] es el policía y el que tiene largo [las mangas] es el de piloto. Porque el de piloto... en el avión hace más frío que en los carros de policía. Me gusta jugar a la policía con ese.

La visión de los niños concuerda con las de las maestras de la investigación de Izumi-Taylor, Pramling Samuelsson y Rogers (2010), quienes indican que, en el juego, todo es posible; hasta una silla puede transformarse en un barco que navega en el mar abierto, si esto responde a los intereses de los niños.

Es importante resaltar que los temas desarrollados por el niño y la niña en este trabajo no están matizados por el género. Tanto el niño como la niña cocinaban y representaban labores que implicaban responsabilidad, preparación especial y riegos. El niño era



*Figura 2.* Ropa de piloto área dramática

un policía, y la niña, una astronauta, una corredora, una veterinaria e, inclusive, una pirata. Estos resultados contrastan con los presentados por Rogers y Evans (2006), quienes encontraron una diferencia marcada de género en los temas desarrollados por los niños y las niñas en su investigación. En el área dramática, los niños jugaban a batallas en castillos, barcos piratas o viajes espaciales, mientras que las niñas preferían temas hogareños, tales como ser la mamá de un astronauta.

Las actividades que uno de los niños realizaba en su área preferida, la de ciencia, era una fuente de posibilidades para comprender las características físicas de los juguetes. Para esto utilizaba una lupa o un imán. Así lo evidencian sus palabras: “Ahora mira la estrella. Se ve bien grande así”. “Los imanes me gustaban mucho. [Jugaba] pegando cosas de metal, encontrando cosas de metal, y se pega como tubos, como las patas de la mesa”. Por otra parte, los materiales divergentes presentes en el área de bloques facilitaban a otro de los niños encontrar la respuesta a por qué los muñequitos se caían de la casa: porque “no tienen garras para aguantarse”. También propiciaban el desarrollo de temas que implicaban causa y efecto: luego de un choque, hay que encontrar al responsable, “viene la policía a ver cuál es el culpable”. Igualmente construía

objetos de su interés con los bloques: “formo una cámara y retrato a mis amigos”.

A través de sus palabras, los niños expresaron su visión del juego como una fuente de posibilidades que les facilita explorar y encontrar el significado de su mundo. Esta visión responde a lo expresado por Vygotsky (1987), cuando explica que el niño comprende el significado del mundo al jugar con los elementos que lo representan. Coincide, además, con la visión de los maestros expuesta por Sandberg y Heden (2011), quienes indican que, cuando juegan, los niños tienen la posibilidad de entrar a un mundo imaginario, de ser otra persona, y así experimentar diversas situaciones y sentimientos. Exponen también su valor al matizar que a través del juego el niño experimenta, explora y descubre por sí mismo.

### Proceso social

La visión de los participantes sobre qué es el juego y cómo juegan incluyó involucrarse en un proceso social. Jugar implicaba compartir con los compañeros de su salón y con unos amigos especiales. A través de las diversas estrategias de recopilación de información, los niños mencionaron los nombres de sus condiscípulos. Inclusive, una niña los nombró a todos cuando retrató el encasillado personal de cada uno, mientras que otro utilizó palabras como “compañeros” y “amigos”.

Rogers y Evan (2006), en su investigación en torno a la perspectiva de los niños, destacan el valor que estos otorgan al juego dramático al considerarlo una forma para estar con sus amigos. En este estudio, los participantes resaltaron cómo realizan unos juegos particulares en el área dramática con ciertos amigos en específico, tal y como se evidencia a continuación.

Una de las niñas indicó que, en el área dramática, jugaba “con Rafael, a ser astronauta; con Laura, a... a ser cocinera, y con Aurora, a ser hindú. Hago la comida favorita de Aurora” (esta última es una compañera cuyos padres son oriundos de la India). Por otro lado, un niño expresó que jugaba “con Camilo, estábamos jugando al mundo. Porque chocó con un meteorito. Van cambiando de mundo en mundo, un mundo que no había nada, de frío”.

El “jugar” es un proceso social donde los niños realizan actividades especiales con compañeros específicos. Una de las niñas

expresó: “Cuando Iris quiere que le lea un cuento, yo se lo leo”. Esta acción evidencia su sensibilidad y respeto: comparte con la compañera, pero lo hace si esta así lo desea. La niña que juega con Aurora “a ser hindú” demuestra solidaridad cuando opta por ser de su lugar de origen y se ajusta a sus preferencias al cocinarle su comida favorita. Lo expresado por esta niña corresponde a los valores del juego que establecen Hostos (1969), Sandberg y Heden (2011), así como Newton y Jenvey (2011). Hostos (1969), particularmente, indica que, mediante el juego, el niño desarrolla valores de convivencia, justicia, amor y respeto a sí mismo y a sus compañeros porque se revelan sus más hermosas aptitudes y lo más profundo de su ser. Sandberg y Heden (2011) señalan que el juego afianza la solidaridad entre los niños, mientras que Newton y Jenvey (2011) puntualizan la importancia del juego en el desarrollo de la competencia social.

#### Acto creativo

Para los niños, el juego también es un acto creativo que implica manipular y utilizar, de forma original e imaginativa, los materiales del ambiente educativo para desarrollar temas de interés. Estos últimos se relacionan con los explorados como parte del currículo, tales como el Mundo Marino, los Dinosaurios o los Animales. Ellos pintaban “las cosas que más [le] gustan del profundo del mar; puedo dibujar caballitos de mar, tiburones, ballenas; el mundo de los dinosaurios, un dinosaurio; un elefante, una jirafa, un león, un mono, un caballo”. En su exploración con diversos medios, también desarrollan temas familiares: “Dibujo a mi hermanita, dibujo muchas casas, dibujo el edificio de mi madrina”. El empleo de los materiales incluye el uso de la *plasticina* en la creación de animales, comida o temas de su interés particular: “Corto la plasticina y hago diferentes animales... [Uso las] tijeras de plasticina para cortar, para hacer pizza. Yo construyo avión, bizcochos”.

Pramling-Samuelsson y Johansson (2006) señalan que los mundos que los niños crean en sus juegos se fundamentan en sus propias experiencias, y los mismos retan su creatividad y la solución de los problemas. Uno de los participantes construía torres en forma de pirámides, fruto de una experiencia previa en un museo: “Hacer torres, como una pirámide, porque mira, mira: yo

fui a un museo de momias porque yo creía que eran de verdad”. Sin embargo, la construcción de las torres evolucionó e incluyó solucionar el problema de quién y cómo iban a salvar a las princesas y establecer la pauta de quiénes eran los buenos y quiénes los malos. El niño indicó: “La cárcel, el cuadrado, y este es donde están las armas de los que salvan las princesas. Los que salvan las princesas, que son los mosqueteros. Y también los mosqueteros, que son buenos, rescatan a la princesa, pero los que son malos no las rescatan. Son espadas para matar los malos”.

Al transformar los materiales de forma original y con un propósito definido, los niños participantes en este estudio evidencian su visión creativa del juego y también cómo este es de carácter maduro, el cual implica la habilidad de transformar objetos en otros que guardan poca o ninguna relación con el que está utilizando (Bodrova, 2008). Para uno de los niños, el área dramática se transforma en su hogar en la playa, de donde salía por la puerta (el espejo) a surfear y nadar junto a las ballenas. Al ver la foto del área dramática expresó: “¿Pero tú no ves que estoy en la playa surfearando? Yo surfeo en esta orilla; esto es la ventana; yo salgo, y la puerta está allá. Esta es la puerta [el espejo es la puerta]”. También indicó que “Me gusta nadar frente de la ballena. ¿No me viste nadando en la puerta con la ballena? ¿Verdad que tú no me viste? Me metí en el agua de mi casa del mar”.

El carácter creativo del juego y su aspecto maduro también se refleja en la explicación que brindó sobre cómo transformaba las ballenas del área de ciencias. Al observar la foto, dijo: “La ballena [¿Cómo jugabas?] Que eran garras [las colas de la ballena], sí, la agarraba y la usaba como garras. [¿Qué hacías con las garras?] Tumar cosas”. Transformar la cola de la ballena en garras implica utilizar los materiales de forma simbólica.

Es importante señalar que los niños de este estudio distinguían con claridad entre la realidad y la fantasía. Uno de ellos utilizaba el teléfono del área dramática, pero aclaraba que no era real: “teléfono, de llamar a una persona, es de embuste”. Otro de los niños se comunicaba con un jefe que no era real, sino imaginario porque existía en su mente: “Jefe [dónde está el jefe] en la mente. Sí, para escribir cosas a mi jefe, que era imaginario”. Este hallazgo concuerda con los de Rogers y Evans (2006), quienes indican que,

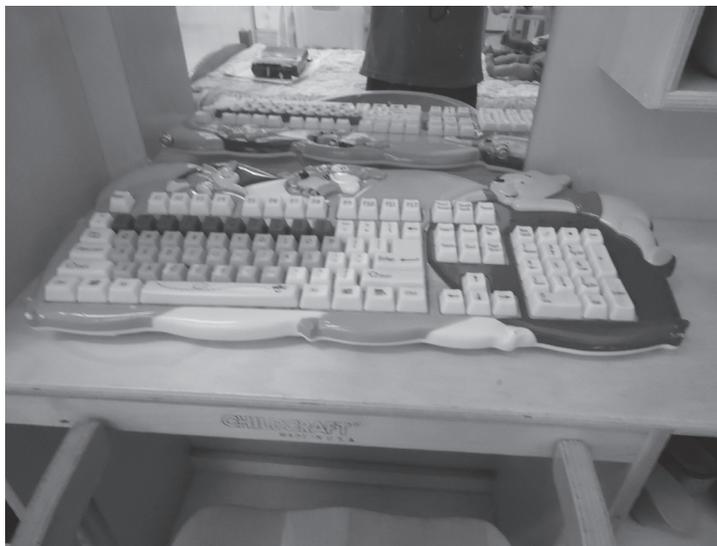


Figura 3. Teclado del área dramática

en su estudio, los niños diferenciaban con claridad entre la realidad y la fantasía.

Clark (1997) puntualiza que la creatividad integra todas las funciones de la inteligencia: la racional, la física, la afectiva y la intuitiva. Por lo tanto, expresan la unicidad del ser. Los niños del presente estudio expresaron su visión creativa del juego. Sus narraciones evidenciaron el aspecto racional de su creatividad al encontrar una solución al problema que confrontaban de convertir el disfraz de doctor en uno que fuera “de científico [para] ser científico loco. [¿Y qué investigas?] Cosas para transformar al monstruo”. Igualmente, mostraron el aspecto físico de su creatividad al utilizar la tijera: “Yo lo pico [el papel] para formar la nieve y porque lo pinto y formo una nieve aquí. Formo una nieve así, de colores; se los tiro a esta casa, y la nieve se pone, se pone así”. El aspecto afectivo e intuitivo se evidenció en el área dramática cuando la ambientación hogareña se transformó en una casa al frente del mar, donde, además de surfear y nadar con las ballenas, vivía experiencias hogareñas tales como resolver el cuidado de sus hijos —“Y estas son los bebés que están aquí [¿De quién son esos bebés?] Míos, y las mamás van a ser mis amigas cuando yo voy a surfear, pues las mamás de los bebés los cuidan”— y el tomarse un

cafecito luego de salir del mar —“Porque cuando estoy nadando, me gusta jugar que cuando yo vengo de la playa, pues, que me dan un café”.

Hay que destacar que todos los niños retrataron el teclado que estaba en el área dramática, sin embargo, cada uno lo transformó de forma original para así responder a su propósito particular. Un mismo objeto tenía múltiples funciones. Para uno de los niños era “el escribe letras donde yo escribo, escribo los nombres de mis compañeros” o el instrumento de trabajo de “un policía, escribo ahí”. Asimismo, era el medio para comunicarse con un jefe que estaba en su imaginación o con los amigos, “que cuando yo estoy de vacaciones, pues yo veo las fotos que retratan mis amigos”. Un segundo “escribe en el teclado a Alicia para que cuando Alicia abra la puerta... yo le saqué un mensaje”, mientras que otro reflexiona sobre sus deseos, “Porque cuando yo sea grande yo quiero tener una computadora”.

La visión creativa del juego mostrada por los participantes responde a la visión posmodernista del niño expuestas por Dahlberg, Moss y Pence (2007): los niños eran co-constructores de su realidad porque imaginaban, representaban e integraban al juego los sus intereses como también los temas estudiados.

### Oportunidad reflexiva

De acuerdo a la visión de los niños, el juego era una oportunidad para visitar, repensar y reflexionar sobre sus experiencias. Esto responde a la noción repetitiva del juego. Marks-Tarlow (2010) explica que esto es así porque el niño, si le interesa, lo repite una y otra vez. Esta repetición propicia el aprendizaje porque en cada ocasión el niño construye nuevos esquemas que se fundamentan en las experiencias anteriores.

La importancia de la ambientación de las paredes del salón con los temas estudiados se evidencia en las trece (13) fotos que un niño tomó de ellas. Este, al ver las fotos, se emocionaba y revisitaba los aspectos estudiados al mencionar los nombres de los animales y sus características:

Llegamos al tiburoncito; sí, ellos comen focas. La orca se comió la foca. [Gritos de alegría] El delfín con su mamá; me gustan como brincan. Ellas [las tortugas] nadan, sus

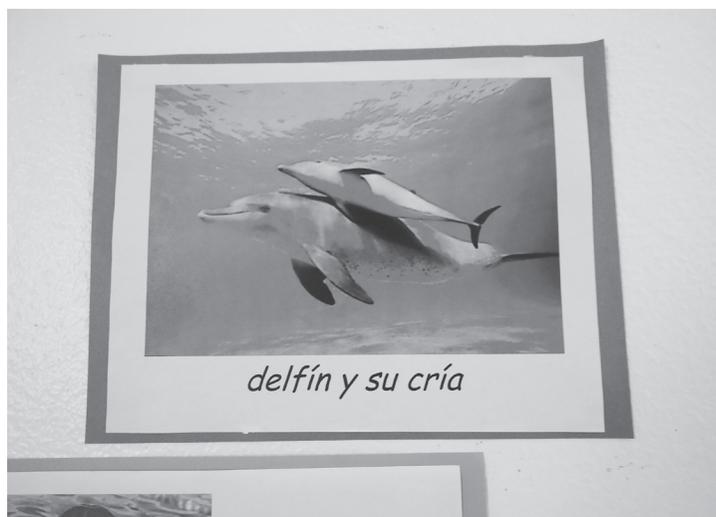


Figura 4. Cartel en las paredes del salón

aletas van arriba y abajo, arriba y abajo. Nadan como los humanos. Ellas comen coral, para que su caparazón sea duro y fuerte. Un pez globo, los pez globo, ellos pinchan y tienen veneno. Y este es un tiburón ballena y la branquia para que las algas salgan.

La característica recursiva del juego proveía al niño la experiencia de revisitar y repensar sobre temas que le interesan mientras interactuaba con los objetos concretos:

Estos son miles de estrellas, muchas estrellas de mar. Tienen brazos; una, dos, tres, cuatro, cinco, seis... seis brazos. Tiene una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez... diez brazos Significa que una puede ser más grande y otra puede ser más pequeña”.

Jugar con los materiales también facilita a los niños repensar sobre la escritura de las letras. “Estas son letras. La”Y”, es mi letra favorita porque la sé escribir”. Sobre las propiedades de los objetos, exponen: “Esta esponja me gusta. Es muy bella. Y por acá está muy suave. Es muy suave cuando la toca. Muy suave”.

Copple y Bredekamp (2009) señalan que las investigaciones recientes sobre el juego evidencian cómo este facilita al niño comprender el sentido del mundo a partir de su contexto cultural.

En este estudio los participantes expresaron, mediante la visita guiada, las conversaciones sobre fotos y los dibujos, cómo reflexionaban sobre los temas y asuntos que le interesaban. Esa reflexión se producía en el contexto cultural que implicaba su salón, como se evidencia cuando uno de ellos verbalizó que “El manatí está en peligro de extinción” o cuando otro observó el mapamundi y preguntó: “¿Cuál fue [el país] que ocurrió el terremoto?”

### ■ Reflexión final

Vygotsky (1987) sostiene que el juego facilita el aprendizaje porque, al jugar, el niño toma riesgos y actúa como si fuera competente en la actividad que inicia y participa. Asimismo, comprende el significado del mundo al jugar con los elementos que lo representan. En esta investigación, los niños nunca utilizaron el término “aprender” al hablar de su juego en el ambiente educativo. Sin embargo, al escuchar su visión sobre qué es jugar y cómo juegan en el ambiente educativo podemos comprobar que comprenden el significado del mundo. Por lo tanto, construyen su conocimiento, o dicho de otra forma, aprenden. Jugar, para los niños implica participar en un proceso social que les brinda una fuente de posibilidades al involucrarse en un acto creativo y reflexivo que les permite explorar el significado del mundo. Conocer esta visión tiene unas implicaciones importantes para los educadores de la niñez preescolar.

Jugar es involucrarse en un proceso social donde los niños interactúan y comparten con sus pares en el salón y con sus amigos especiales. Este compartir, sobre todo con estos últimos, propicia el desarrollo de las habilidades de convivencia, solidaridad y sensibilidad, como se evidencia al escuchar sus voces cuando expresan que leen a una compañera si ella así lo desea, o cuando juegan a ser de la misma nacionalidad de otra amiga y le cocina su comida favorita. Es importante destacar que la interacción social se produce en un contexto particular, que son las áreas de aprendizaje preferidas de los niños, que en esta investigación son: la dramática, la biblioteca, la de bloques y la de ciencias.

Compartir con amigos especiales, hacerlo en las áreas de aprendizaje preferidas y los temas que desarrollan —qué juegan y cómo juegan— brindan al niño una fuente de posibilidades para

explorar el significado del mundo y construir su conocimiento. En el área dramática, destacan las diversas ocupaciones, según juegan a ser astronauta, policía, veterinario o pirata, entre otros. Los temas que desarrollan no están matizados por el género; al contrario, tanto niños como niñas se involucran en labores que requieren responsabilidad, preparación especial y riesgos.

El juego en el área de ciencia provee al niño una fuente de posibilidades para comprender las características físicas de los objetos, utilizando las herramientas que el área provee, tales como un imán o una lupa, mientras que jugar con los materiales divergentes del área de bloques le brindan la oportunidad de encontrar las respuestas por sí mismo, construir objetos de su interés o desarrollar temas donde explora las relaciones de causa y efecto.

La exploración del significado del mundo, al responder a los intereses del participante, convierte el juego en un acto creativo donde toma riesgos y actúa de forma competente. Para el niño, jugar implica manipular objetos concretos y transformarlos de forma innovadora, original, imaginativa y, a la misma vez, práctica para sus propósitos. Así se evidencia al escuchar cómo el espejo del área dramática se convierte en una puerta por donde uno de ellos sale para llegar a la playa e irse a surfear y a nadar con las ballenas. Asimismo, el que cada niño otorgue un uso diferente a un mismo juguete demuestra cómo, mediante esta actividad, transforma los objetos para que respondan a sus propósitos particulares. Así convierten un teclado en un medio para escribir los nombres de los compañeros, en un instrumento de trabajo del policía o para comunicarse con el “jefe”, en una herramienta para ver las fotos de los amigos o en un medio para expresar sus deseos.

El juego, según la visión de los niños, es también una oportunidad reflexiva que les facilita aprender o construir conocimiento al revisitar, repensar y establecer conexiones sobre temas discutidos en el ambiente educativo y otros que responden a sus intereses particulares. Así se evidencia cuando la ambientación del salón facilita les permite revisar los temas explorados y reflexionar sobre los animales, sus nombres, características y alimentación. Esta también permite establecer conexiones con temas de interés, como cuando uno de los participantes observa el mapa del mundo y pregunta sobre el terremoto ocurrido en una isla vecina. Por

otra parte, utilizar los juguetes de las diferentes áreas les brinda la oportunidad de refinar destrezas matemáticas o de repensar sobre la escritura y las propiedades de los objetos.

Fue posible conocer la visión del juego en el ambiente educativo en esta investigación “con” niños a través de los retratos que estos tomaron y sus conversaciones que sostuvieron durante la visita guiada, así como al observar las fotos en la computadora y en el libro, y al realizar el dibujo de su área favorita. La diversidad de estrategias de recopilación de información facilitó el proceso de escuchar a los niños. Unos conversaron más durante la visita guiada, otros lo hicieron al observar las fotos en la computadora y la mayoría lo hizo al observar las fotos impresas en el libro. Esto hace que todas las instancias sean pertinentes.

Realizar las charlas en el salón fue muy acertado porque, al ser un ambiente familiar, esto brindó a los niños seguridad, lo cual y facilitó el desarrollo de las conversaciones. La proximidad de los materiales hizo que dos de ellos buscaran el objeto real y explicaran, mediante el juguete concreto, todas las posibilidades de uso. Esta estrategia establecida por los mismos participantes fue muy divertida tanto para los niños, como para la investigadora; también fue muy efectiva en la recopilación de información sobre lo que implicaba, para el niño, jugar y cómo jugaba.

Los niños son los verdaderos protagonistas de la educación. Escuchar su visión del juego permite a los educadores comprender cuán importante es para ellos seleccionar las áreas y los compañeros con quienes jugar. Si esto seleccionan con quién jugar y dónde jugar, se involucran en un proceso creativo y reflexivo que, al responder a sus intereses, les facilita explorar el significado del mundo y construir su conocimiento.

Finalizo el estudio contestándole a Juan: ahora vemos y, más aún, comprendemos con mayor profundidad el papel del juego en la educación preescolar.

## REFERENCIAS

- Alderson, P. (2008). Children as research: Participation rights and research methods. En P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2da. ed., pp. 276-290). New York, NY: Routledge.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: Some critical issues in Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218.
- Brodova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Cheng, M. & Johnson, J. E. (2010). Research on children's play: Analysis of developmental and early education journals from 2005 to 2007. *Early Childhood Education Journal* 37, 249-259.
- Christensen, P. & James, A. (2008). Childhood diversity and commonality: Some methodological insights. En P. Christensen & A. James (Eds.), *Perspectives and practices* (2da. ed., pp. 156-172). New York, NY: Routledge.
- Clark, A. & Moss, P. (2005). *Listening to young children. The mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5ta ed.). NJ: Prentice Hall.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3ra. ed.). Washington DC: NAEYC.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of Evaluation* (2da. ed.). New York, NY: Routledge.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541.
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232.
- Formosinho, J. & Barros Araújo, S. (2006). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 21-31.

- Harcourt, D. & Einarsdottir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journals*, 19(3), 301-307.
- Hendrick, H. (2008). The child as a social actor in historical sources: Problems of identification and interpretation. En P. Christensen & A. James. (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2da. ed., pp. 40-65). New York, NY: Routledge.
- Hostos, E. M. (1969). *Obras completas, XIII*. San Juan, PR: Edición Conmemorativa del Gobierno de Puerto Rico.
- Izumi-Taylor, S., Pramling Samuelsson, I. & Rogers, S. C. (2010). Perspectivas hacia el juego en tres naciones. Estudio comparativo entre Japón, los Estados Unidos y Suecia. *Early Childhood Research and Practice*, 12(1), 1-14. Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu>
- Marks-Tarlow, T. (2010). The fractal self at play. *American Journal of Play*, 3(1), 31-62.
- Mayall, B. (2002). *Towards sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Mayall, B. (2008). Conversations with children: Working with generational issues. En P. Christensen & A. James. (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2da. ed., pp. 109-124). New York, NY: Routledge.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Newton, E. & Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: Associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761-773.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249-262.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and learning - inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.
- Prout, A. y James, A. (2002). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (2da. ed., pp. 7-32). Londres: Falmer Press.

- Rogers, S. & Evans, J. (2006). Playing the game? Exploring role play from the children's perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 43-55.
- Sandberg, A. & Heden, R. (2011). Play's importance in school. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(3), 317-329.
- Stephenson, A. (2009). Horses in the sandpit: Photography, prolonged involvement and "stepping back" as strategies for listening to children's voices. *Early Child Development and Care*, 179(2), 131-141.
- Vickerius, M. & Sandberg, A. (2006). The significance of play and the environment around play. *Early Child Development and Care*, 176(2), 207-217.
- Vygotski, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: Editorial La Pléyade.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data. Description, analysis, and interpretation*. London: Sage.
- Woodhead, M. (2002). Psychology and cultural construction of children's needs. En A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (2da. ed., pp. 63-84). Londres: Falmer.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (2da. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.